

Sattler, Gerd

Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 733-750



Quellenangabe/ Reference:

Sattler, Gerd: Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 733-750 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141207 - DOI: 10.25656/01:14120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141207>

<https://doi.org/10.25656/01:14120>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/
RICHARD KLAGHOFFER Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/
HANS HAENISCH Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen

1. Stagniert die Differenzierungsdiskussion?

Seit Beginn der Gesamtschulentwicklung gehört die Leistungsdifferenzierung zu den zentralen Themen der gesamtschulbezogenen Auseinandersetzung, und auch nach mehr als zehn Jahren hat diese Diskussion nichts an Schärfe und Aktualität verloren. Das hat sich in jüngster Zeit am Beispiel Nordrhein-Westfalens gezeigt, wo auf der einen Seite (z. B. an der Gesamtschule Köln-Holweide) vielbeachtete Versuche mit dem sog. Team-Kleingruppen-Modell, einer Form von Binnendifferenzierung in leistungsheterogenen Gruppen, durchgeführt werden (AFFELT/RATZKI/WENSKY 1977; DEHNBOSTEL/RICHTER 1977; GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE 1979), während auf der anderen Seite in dem Abschlußbericht einer Wissenschaftlichen Beratergruppe zum Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen eine Differenzierung auf zwei Niveaus in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch als Mindestmaß an Differenzierung bezeichnet wird, verbunden mit der Empfehlung, „in besonders schwierigen Situationen den Unterricht stärker und frühzeitiger als bisher zu differenzieren“ (*Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen* 1979, S. 91).

Dieser Konflikt zwischen den Befürwortern leistungshomogener und -heterogener Gruppierung ist vor allem deswegen bemerkenswert, weil er so alt ist wie die Gesamtschule selbst. Wenn man heute Aufsätze wie die von HALLER (1970) und LOSER (1970) liest, die beide für den Vorrang einer adressatenbezogenen Differenzierung der Lehrmethoden gegenüber einer primär organisatorischen Differenzierung nach allgemeiner Fachleistung plädierten, hat man zunächst den Eindruck, die Differenzierungsdiskussion hätte sich in den letzten zehn Jahren im Kreise gedreht. Trotzdem ist dieser Eindruck einer Stagnation nur teilweise richtig. Denn einerseits wurden auf der Ebene der Schulpraxis neue Differenzierungsmodelle wie das Team-Kleingruppen-Modell oder das Modell flexibler Wahldifferenzierung (SCHEERER 1977; ZWEITE GESAMTSCHULE BERLIN-REINICKENDORF 1977) entwickelt und über eine Reihe von Jahren erprobt.

Andererseits hat sich die wissenschaftliche Differenzierungsdiskussion nach einer grundsätzlichen Kritik an dem Modell der Fachleistungskurse zunehmend feineren Modellen der Differenzierung im Sinne einer Anpassung des Unterrichts an die spezifischen Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers zugewandt. Erwähnt sei hier lediglich das Konzept eines „adaptiven Unterrichts“ (KLEBER et al. 1977; SCHWARZER/STEINHAGEN 1975), das eine unterrichtliche Differenzierung auf der Basis empirisch nachgewiesener Wechselwirkungen zwischen bestimmten Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden (*aptitude-treatment-interactions*) anstrebt. Solche verfeinerten Differenzierungsansätze sind jedoch bisher weitgehend ohne Auswirkung auf die Praxis der Gesamtschulen geblieben, zumal sie zunächst primär als Forschungsansätze entwickelt wurden (TREIBER/PETERMANN 1976). Da sich aber gleichzeitig das Modell der Fachleistungskurse an der

überwiegenden Mehrheit der deutschen Gesamtschulen durchgesetzt und auch behauptet hat, kam es zu einer verhängnisvollen Auseinanderentwicklung von wissenschaftlicher Forschung zur Differenzierungsfrage und schulischer Differenzierungspraxis. Verhängnisvoll wird diese Entwicklung deshalb genannt, weil sie erstens die wissenschaftliche Diskussion von der Praxis abkoppelt und damit folgenlos macht, weil zweitens die Praxis damit auf der Basis weitgehend ungeprüfter Annahmen und Alltagstheorien operieren muß und weil drittens die Möglichkeit eingeschränkt wird, Entscheidungen für oder gegen bestimmte Differenzierungsmodelle auf der Grundlage empirisch gewonnener Erkenntnisse zu fällen.

Wenn im folgenden über eine eigene Untersuchung über Differenzierungsstrategien in Fachleistungskursen an Gesamtschulen* berichtet wird, so geschieht das aus der Einschätzung heraus, daß es gerade im Sinne einer Weiterentwicklung der Gesamtschule notwendig ist, die in weiten Bereichen immer noch auf Vermutungen angewiesene Diskussion um Vor- und Nachteile der Leistungsdifferenzierung empirisch anzureichern und damit auf etwas festeren Boden zu stellen. Denn die Praxis der Leistungsdifferenzierung kann keineswegs als hinreichend erforscht gelten. Zwar gibt es inzwischen zahlreiche Forschungsergebnisse zu Fragen wie der Durchlässigkeit von Leistungskurssystemen und dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kurszugehörigkeit. Auch zu den psycho-sozialen Auswirkungen einer Leistungsdifferenzierung liegen eine Reihe von empirischen Arbeiten vor. Aber der eigentliche Kern des Differenzierungsproblems, der Unterricht selbst und die Frage inhaltlich-methodischer Differenzierungsstrategien in Fachleistungskursen, muß nach wie vor als unerforschtes Terrain gelten.

2. Probleme einer adressatenbezogenen Variation von Unterrichtsinhalten und -methoden in Fachleistungskursen

Die zentrale Bedeutung inhaltlich-methodischer Differenzierungsstrategien auch in Modellen äußerer Differenzierung ist seit langem unbestritten. Denn bei aller Uneindeutigkeit der Forschungsergebnisse zur Frage einer Überlegenheit leistungshomogener oder -heterogener Gruppierung in bezug auf den Lernerfolg der Schüler (HOPF 1974; YATES 1972) besteht doch Einigkeit über ein generelles Fazit der klassischen Differenzierungsforschung: Sowohl leistungshomogene wie -heterogene Gruppierung bleibt in bezug auf die Lernleistungen der Schüler weitgehend wirkungslos, solange sie nicht einhergeht mit einer auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler bezogenen Variation der Inhalte und Methoden (PASSOW 1972).

Die Frage ist nur, ob eine solche adressatenbezogene Variation von Inhalten und Methoden in nach dem doch relativ groben Kriterium der allgemeinen Fachleistung gebildeten Leistungskursen überhaupt möglich ist, ob eine Homogenität der Lernvoraussetzungen auch nur in Annäherung gegeben ist. Denn die durchschnittliche Fachleistung setzt sich, wie ROEDER (1974) in einer Zusammenfassung der Ergebnisse korrelationsstatistischer und faktorenanalytischer Forschungen zur Frage der Leistungsdimensionen im Fremd-

* GERD SATTLER: Englischunterricht im FEAGA-Modell. Eine empirische Untersuchung über Differenzierungsstrategien im Englischunterricht an Gesamtschulen. Diss. Berlin 1980.

sprachenunterricht dargestellt hat, aus verschiedenen und z. T. voneinander unabhängigen Dimensionen zusammen. Zumindest für den Fremdsprachenunterricht konnte jedenfalls ein allgemeiner Sprachfähigkeitsfaktor nicht überzeugend nachgewiesen werden (SANG/VOLLMER 1978). Es ist also zu vermuten, daß die Leistungsstreuung auch in Fachleistungskursen noch beträchtlich ist, da ein erheblicher Teil der Schüler in bezug auf einzelne Dimensionen der Fachleistung falsch eingestuft wird (BERG 1976). Daß damit eine gezielt auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen bezogene Differenzierung von Inhalten und Methoden beträchtlich erschwert wird, dürfte unmittelbar einleuchten.

Eine inhaltlich-methodische Differenzierung wird aber auch durch die Nebenwirkungen stabiler Leistungsdifferenzierung selbst erschwert. Die bisher vorliegenden Untersuchungen über Auswirkungen der Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen im sozialen und psychischen Bereich zeigen, daß das schulische Leistungsniveau erheblichen Einfluß auf den sozialen Status eines Schülers in der Klasse, seine Kontakte zu Mitschülern, sein Selbstbild, seine Erfolgszuversicht oder auch Angst, seine Lernmoral und seine Einstellung zur Schule hat (BERNHARDT et al. 1974; BÜHLOW et al. 1977; FEND et al. 1976; HERMANN 1975; SCHORB 1977; SCHWARZER 1979; WEISS/UTZT 1975). Dieser Zusammenhang führt dazu, daß sich vor allem leistungsschwache Schüler an Gesamtschulen in einer überaus problematischen Situation befinden. Aufgrund ihrer schwachen Leistungen erfahren sie wenig soziale Anerkennung und bleiben tendenziell isoliert, was sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt, zumal sie ihren niedrigen Status stärker als andere Schüler eigenem Versagen zuschreiben. Daß daraus verringertes Leistungsstreben, sog. abweichendes Verhalten, Schulverdrossenheit und schließlich wieder schlechte Leistungen folgen, bedarf kaum einer weiteren Erklärung, auch wenn der „Teufelskreis“ nicht immer so abläuft, wie hier beschrieben. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, daß solche psycho-sozialen Folgewirkungen durch die Zuweisung von Leistungspositionen generell ausgelöst werden, also unabhängig davon, ob diese Zuweisung in Form von Leistungsniveaus oder nur über Zensuren erfolgt (HERMANN 1975; SCHORB 1977). Bezogen auf die Forderung nach inhaltlich-methodischer Differenzierung des Unterrichtsangebots entsprechend den Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers und der Schülergruppe, bedeuten diese Befunde, daß ein Lehrer die Planung und Durchführung seines Unterrichts nicht nur daran orientieren kann, daß unterschiedliche fachliche Vorkenntnisse bestehen, sondern daß er darüber hinaus noch das überaus komplexe Geflecht nicht-fachlicher Lernvoraussetzungen wie Lernmotivation, Erfolgszuversicht, soziales Klima oder Einstellungen zur Schule in seine Überlegungen einzubeziehen hat. Möglicherweise unterscheiden sich die Kursniveaus in diesen nicht-fachlichen Merkmalen sogar stärker als in den fachlichen Vorkenntnissen, nach denen sie gebildet wurden.

Gerade wegen der Unschärfe des Differenzierungskriteriums „allgemeine Fachleistung“ und der nach wie vor bestehenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen sind Lehrer gezwungen, Entscheidungen über unterrichtliche Differenzierungsstrategien auf sog. Alltagstheorien über die Ursachen für das Zustandekommen bzw. Verfehlen einer bestimmten Fachleistung und über die Wirksamkeit bestimmter Methoden bei bestimmten Schülern zu stützen. Daß Lehrer grundsätzlich auf der Basis solcher impliziten Theorien handeln, hat die Erziehungswissenschaft erstaunlicherweise erst in jüngster Zeit entdeckt. Wie solche impliziten Theorien in bezug auf Fachleistungskurse aussehen, ist m. W. bisher nicht untersucht worden, wäre aber gerade für eine angemessene Einschätzung auch der

Ergebnisse über Nebenwirkungen von Leistungsdifferenzierung sehr wichtig und sicher auch aufschlußreich.

Daß Lehrer ihren Unterricht dem jeweiligen Kursniveau tatsächlich anpassen, wird in allen Modellen einer Differenzierung nach Fachleistung als selbstverständlich vorausgesetzt und gehört zu den weitgehend unbefragten Grundannahmen von Leistungsdifferenzierung überhaupt. Denn nur dann ist es ja gerechtfertigt, Differenzierung als pädagogische Maßnahme und nicht nur als Mittel zur Selektion von Schülern zu bezeichnen. Diese Annahme kann jedoch keineswegs als gesichert gelten. Immerhin legt die Untersuchung von PFEIFFER (1967) die Vermutung nahe, daß Lehrer ihren Unterricht nur in geringem Maß dem jeweiligen Kursniveau anpassen. In dieser Studie wurde mit Hilfe der Interaktionsanalyse von FLANDERS das Sprachverhalten von fünf Lehrern gemessen, die in jeweils zwei verschiedenen Niveaunkursen Englisch unterrichteten. Jeder Lehrer wurde in sechs Unterrichtsstunden beobachtet. Das Ergebnis ist eindeutig: „Die Lehrer differenzierten die Formen der verbalen Interaktion zwischen Lehrer und Schüler in Schulklassen mit verschiedenen Fähigkeitsniveaus nicht“ (S. 34). PFEIFFER kommt sogar zu dem Schluß, daß Lehrer einer Selbsttäuschung unterliegen: „Die Lehrer dieser Untersuchung glaubten, daß sie ihr Lehrverhalten entsprechend dem Fähigkeitsniveau der von ihnen unterrichteten Klassen differenzierten. Jedoch ergaben sich hinsichtlich ihrer verbalen Interaktionsmuster keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Fähigkeitsniveaus der Schulklassen“ (S. 36). Nun sollte die Bedeutung dieser Studie nicht überbewertet werden, zumal keine Aussagen über die behandelten Inhalte und die verwendeten Unterrichtsmethoden gemacht werden. Trotzdem bleibt die Frage relevant, wie weit Lehrer überhaupt in der Lage sind, ihren individuellen Unterrichtsstil, der ja sehr stark persönlichkeitsbedingt ist, wechselnden Leistungsniveaus anzupassen.

Daß andererseits Lehrer auf verschiedene Schüler auch verschieden reagieren, haben die Arbeiten von BROPHY/GOOD (1976) überzeugend nachgewiesen. Danach wird die Lehrer-Schüler-Interaktion durch folgende Merkmale der Schüler beeinflusst: Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Leistung, Persönlichkeit, physische Attraktivität und sprachliche Merkmale. Auch die umfangreiche Literatur zu dem als Pygmalioneffekt bekannt gewordenen Einfluß von Lehrererwartungen auf die Leistungsentwicklung von Schülern legt die Annahme nahe, daß Lehrer gegenüber verschiedenen Leistungskursen niveauspezifische Erwartungen ausbilden, die ihrerseits zu einer unterschiedlich intensiven Förderung führen (BAKER/CRIST 1972; DUMKE 1977; ERLEMEIER 1973; NICKEL 1976; ULICH/MERTENS 1973). Es ist sogar zu vermuten, daß Lehrer übertrieben auf Niveaudifferenzierung reagieren, so daß sich Schüler in höheren Kursen eher noch verbessern, während sich Schüler in niedrigen Kursen verschlechtern (BROPHY/GOOD 1976, S. 113).

Obwohl sich die Ergebnisse von PFEIFFER (1967) und BROPHY/GOOD (1976) auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, stellen sie doch möglicherweise nur zwei Seiten derselben Münze dar. Denn während BROPHY/GOOD vorwiegend unbewußt realisierte Aspekte des Lehrerverhaltens untersuchten, hat PFEIFFER eher nach gezielten und bewußten Variationen der Lehrer-Schüler-Interaktion gefragt. Es ist, gerade aufgrund der Untersuchungen über den Einfluß von Lehrererwartungen, glaubhaft, daß Lehrer sich in ihrem allgemeinen Verhalten gegenüber Niveaunkursen ebenso unterscheiden wie gegenüber einzelnen Schülern. Das System der Fachleistungskurse setzt jedoch voraus, daß Lehrer auch ihr Unterrichtsangebot auf den verschiedenen Niveaus bewußt und gezielt

variieren. Dabei wird von ihnen zugleich erwartet, daß sie zwei zentrale Prinzipien einer Fachleistungsdifferenzierung an Gesamtschulen in Einklang bringen. Zum einen sollen sie über inhaltliche und methodische Variation des Unterrichtsangebots eine optimale individuelle Förderung aller Schüler anstreben. Dieses Prinzip entspricht dem von HECKHAUSEN (1969) formulierten Grundsatz einer „optimalen Passung von Unterrichtsangebot und sachstrukturellem Entwicklungsstand der Schüler“ (S. 215), der als eines der Hauptargumente für die Einrichtung fachspezifischer Leistungskurse gedient hat. Weil das Passungsprinzip aber vorgefundene Unterschiede in den Lernvoraussetzungen als gegeben hinnimmt und die Entwicklungsbedingungen dieser Lernvoraussetzungen ausblendet, die sowohl in der schulischen Lerngeschichte wie in der außerschulischen Sozialisation liegen können, würden durch eine so verstandene individuelle Förderung aller Schüler bestehende Leistungs- und damit Chancenunterschiede verfestigt wenn nicht gar vergrößert werden. Das Prinzip individueller Optimalität muß also, wenn Chancengleichheit in bezug auf bestimmte Bildungsziele wirklich hergestellt werden soll, ergänzt werden um das Prinzip des Chancenausgleichs (HECKHAUSEN 1975). Chancenausgleich bedeutet, daß bisher benachteiligte Schüler bessere Lernbedingungen und mehr Lerngelegenheit erhalten, um zumindest ein zu definierendes Sockelniveau an schulischer Bildung zu erreichen.

In reiner Form wird dieses Prinzip des Chancenausgleichs in dem vom BLOOM (1973) entwickelten Konzept des *Mastery Learning* umgesetzt. Diesem Sockelniveau schulischer Bildung entspricht im Fachleistungskursmodell das Fundamentum, das in allen Kursniveaus absolviert werden muß, allerdings unterschiedlich schnell und auf verschiedenen methodischen Wegen. Gleichzeitig soll aber über Zusatzangebote (Addita) in den oberen Kursniveaus gewährleistet werden, daß auch die leistungsstarken Schüler eine optimale Förderung erfahren. Der Zielkonflikt spitzt sich zu in der Frage nach Art und Umfang derartiger Zusatzstoffe, denn tendenziell muß die Behandlung von Addita dazu führen, daß die ausgleichende Wirkung unterschiedlicher Lernzeit und Lernbedingungen in bezug auf das Fundamentum wieder aufgehoben und damit die Durchlässigkeit des Systems eingeschränkt wird. Der Konflikt wurde dadurch zu lösen versucht, daß Addita definiert wurden als Erweiterungen und Vertiefungen des Fundamentum, wobei eine Vorwegnahme von zukünftigem Fundamentalstoff möglichst ausgeschlossen sein sollte. Es dürfte unmittelbar einleuchtend sein, daß Lehrer angesichts dieses Zielkonflikts gerade bei der Entscheidung über inhaltliche und methodische Differenzierungsstrategien vor einer überaus schwierigen Aufgabe stehen. Wie sie in ihrem konkreten unterrichtlichen Handeln mit diesem Zielkonflikt fertig werden, ist Gegenstand der nachfolgend vorgestellten empirischen Untersuchung.

3. *Inhaltliche Differenzierung im FEGA-Modell: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an vier Berliner Gesamtschulen*

3.1. Anlage der schriftlichen Befragung

Die hier vorgestellte Untersuchung unterscheidet sich von der Mehrheit der oben erwähnten Arbeiten zur Differenzierungsfrage darin, daß das Hauptaugenmerk auf inhaltlich-methodische Aspekte der Differenzierung gelegt wird. Ein solcher unterrichtsbezogener

Forschungsansatz muß notwendig am Beispiel eines Unterrichtsfachs erfolgen, also fachspezifische und vor allem fachdidaktische Gesichtspunkte einbeziehen – eine Forderung, die zwar trivial klingen mag, die aber gerade in der Differenzierungsforschung bisher kaum berücksichtigt worden ist. Die Untersuchung wurde im Fach Englisch durchgeführt, weil dieses Fach neben Mathematik zu den sog. Leistungsfächern gehört, die an fast allen Gesamtschulen in Niveauren unterrichtet werden. Allerdings wird in diesem Aufsatz aus Platzgründen auf eine ausführliche Wiedergabe der fachdidaktischen Argumentationsebene verzichtet.

Stellvertretend für die verschiedenen Varianten der Fachleistungsdifferenzierung wurde das Berliner FEGA-Modell ausgewählt, das zu den theoretisch am gründlichsten ausgearbeiteten Modellen einer Differenzierung nach Fachleistung gehört und das, ausgehend von der Walter-Gropius-Schule in Berlin, lange Zeit Modellcharakter besessen hat. Das FEGA-Modell ist folgendermaßen definiert: „Im Grundkurs wird der für alle Kurse verbindliche fundamentale Lehrstoff unterrichtet. Im Erweiterungs- und Fortgeschrittenenkurs wird außerdem das Fundament des Grundkurses durch Zusatzstoffe oder besondere Arbeitsweisen vertieft. Im Anschlußkurs wird durch besondere methodische Maßnahmen versucht, Leistungsausfälle bei Schülern auszugleichen“ (*Ausführungsvorschriften* 1973).

Die schriftliche Befragung zu inhaltlichen Differenzierungsstrategien wurde an vier Berliner Gesamtschulen durchgeführt, von denen zwei zur 1. Generation der Gesamtschulen mit Versuchscharakter gehören, die 1968 den Unterricht aufnahmen, und zwei zur Generation der Gesamtschulen in Bildungszentren (auch Mittelstufenzentren genannt), die von etwa 1973 an eröffnet wurden und die von vornherein als Regelschule geplant waren (KLEDZIK 1974). Die Beschränkung auf vier Schulen erfolgte primär wegen der begrenzten personellen Kapazität dieser Studie.

Zwei Schulen (davon je eine aus jeder Gesamtschuleneration) arbeiteten im Englischunterricht mit dem Lehrwerk *Spoken English for Schools* und zwei (ebenfalls je eine aus jeder Generation) arbeiteten mit „Baukästen“ der Konzeption *English for Comprehensive Schools*, das sind Unterrichtseinheiten, die von Englischlehrern an Berliner Gesamtschulen geplant und erprobt wurden und über das PÄDAGOGISCHE ZENTRUM vertrieben werden. Diese beiden Lehrmaterialien wurden ausgewählt, weil sie jeweils charakteristisch sind für zwei Typen von an Gesamtschulen verwendeten Unterrichtsmaterialien. *Spoken English for Schools* ist der Typ des kommerziellen Lehrwerks, das zwar eine quantitative Differenzierung des Lehrangebots auf zwei Niveaus enthält, das aber nicht ausschließlich für Gesamtschulen sondern auch für andere Schulformen entwickelt wurde. Es ist anzunehmen, daß die überwiegende Mehrheit aller Gesamtschulen mit solchen Lehrwerken arbeitet. – Dagegen entsprechen die Einheiten der Konzeption *English for Comprehensive Schools* eher dem gerade in der Anfangsphase der Gesamtschulentwicklung dominierenden Typ von informellen Curriculumbausteinen, wenig systematisch und wenig lehrgangsmäßig im Aufbau, von Praktikern für die eigene Schule entwickelt und speziell auf Gesamtschulen zugeschnitten – Produkte der „Curriculumwerkstatt“ Gesamtschule. Auch diese Einheiten enthalten eine inhaltliche Differenzierung auf zwei Niveaus, allerdings ergänzt um ausführliche methodische Vorschläge.

Die schriftliche Erhebung wurde an drei Schulen im 7. und – aus untersuchungsorganisatorischen Gründen – an einer Schule im 9. Jahrgang durchgeführt. Dabei wurden jeweils alle Leistungskurse Englisch einer Jahrgangsstufe einbezogen. Auf diese Weise wurden insgesamt 35 Leistungskurse erfaßt. Für jede Schule wurde ein gesonderter Erhebungsbogen angefertigt, der eng auf den jeweils zu erfassenden Abschnitt im Lehrmaterial zugeschnitten war. Alle vier Erhebungsbögen wurden jedoch nach einem einheitlichen Schema angelegt. So wurde zu jedem im Material enthaltenen Text und zu jeder Übung gefragt, ob sie im Unterricht behandelt wurden, wann (Datumsangabe) das geschah und wie lange die Bearbeitung gedauert hat. Dazu wurden Auswahlantworten zur Art der Behandlung vorgegeben, die von den Lehrern angekreuzt werden sollten. Für den Fall, daß keine der vorgegebenen Alternativen zutraf, war eine freie Zeile für eigene Eintragungen des Lehrers vorgesehen. Solche Auswahlantworten bezogen sich z. B. bei der Textbearbeitung auf die Häufigkeit der

Textdarbietung, auf die Zahl der neu eingeführten Vokabeln oder auf im Zusammenhang mit dem Text durchgeführte Übungen (Leseübungen, Verständniskontrollen, Übersetzen, Nacherzählen usw.). Im Anschluß an größere thematische Abschnitte wurde jeweils nach lehrbuchunabhängigen Aktivitäten während dieses Zeitraums gefragt, also fremdsprachlichen Aktivitäten wie Spielen, Lektüren oder Übungsarbeiten, die nicht im Lehrmaterial vorgeschlagen waren und für die deshalb im Erhebungsbogen auch keine Ankreuzmöglichkeiten vorgesehen werden konnten. Auf diese Weise ist eine Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen entstanden. Die so erfaßten Unterrichtsabschnitte besaßen im Durchschnitt eine Dauer von ca. 20 Stunden.

3.2. Auswertungsverfahren

Für die Auswertung wurden zunächst die Parallelkurse eines jeden Niveaus zusammengefaßt, um so zu niveauspezifischen Aussagen zu gelangen. Das geschah in einem 1. Schritt für jede der vier Schulen gesondert. Erst in einem 2. Schritt wurden die Ergebnisse der vier Schulen daraufhin verglichen, ob sich bestimmte niveauspezifische Differenzierungsstrategien auch schulübergreifend ausprägen. Nur über diese schulübergreifenden Tendenzen wird hier berichtet.

Die Analyse der in den Erhebungsbögen erfaßten Unterrichtsangebote in den vier FEGA-Niveaus erfolgte nach vier Analyseebenen, die in Anlehnung an die von ROEDER (1974) beschriebenen Dimensionen der Schülerleistung im Fremdsprachenunterricht gewählt wurden: (1) *Linguistische Analyseebene*: (a) lexikalische Ebene (Wortschatz), (b) syntaktische Ebene (Grammatik), (c) phonologische Ebene (Aussprache), (d) orthographische Ebene (Rechtschreibung). – (2) *Sprachverwendungssituation*: Diese Kategorie beschreibt das Medium der sprachlichen Kommunikation, z. B. gesprochene oder geschriebene Sprache. – (3) *Rolle in der Kommunikationssituation*: (a) rezeptiver Gebrauch der Fremdsprache: hier wird unterschieden zwischen reiner Rezeption und aktiver Rezeption im Sinne einer aktiven Aneignung von Textsorten, z. B. durch Vokabeleinführung, partielles Übersetzen oder Verständniskontrollen; (b) produktiver Gebrauch der Fremdsprache, unterschieden nach gebundener Produktion (z. B. Lückentexte, Diktat, Leseübungen, Substitutionsübungen), begrenztem Transfer (z. B. Nacherzählungen, Schreiben von Texten zu vorgegebenen Situationen und mit vorher eingeübten Redemitteln), freiem Transfer (freie und situationsgerechte Verwendung der Fremdsprache in wenig vorstrukturierten Kommunikationssituationen). – (4) *Grad der Habitualisierung*: Diese Kategorie stellt den Aspekt der Qualität bei der Verwendung der Fremdsprache in den Vordergrund. Es wird unterschieden zwischen (a) Flüssigkeit des Sprachgebrauchs, (b) Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks, (c) Komplexität der Informationsverarbeitung, (d) Einsicht in linguistische Gesetzmäßigkeiten.

Grundsätzlich enthält jedes fremdsprachliche Übungsangebot alle vier Ebenen. Allerdings wird sich die Gewichtung der einzelnen Ebenen bei den verschiedenen Übungen unterscheiden, je nachdem, welche Dimension der Schülerleistung besonders gefördert werden soll. In der Analyse der Erhebungsbögen wurden alle Unterrichtsangebote, vor allem die Addita, nacheinander auf den vier Dimensionen untersucht. Es wurde also nacheinander gefragt, was die Schüler auf den vier FEGA-Niveaus in welchem sprachlichen Medium, in welcher Rolle und mit welcher Qualität gelernt haben, wobei allerdings lediglich das Unterrichtsangebot auf den vier Niveaus, nicht aber die Lernergebnisse verglichen wurden.

3.3. Schulübergreifende Tendenzen einer niveauspezifischen inhaltlichen Differenzierung

Wenn im folgenden einige schulübergreifenden Tendenzen aufgeführt werden, die sich beim Vergleich der niveauspezifischen Differenzierungsstrategien aus den vier Einzelschulen herauskristallisiert haben, so bedeutet das notwendig, daß damit die durchaus unterschiedlichen Differenzierungsprofile der Einzelschulen verwischt werden. Auch können die jeweils besonderen Rahmenfaktoren, die die Realisierung eines bestimmten Unterrichtsangebots beeinflußt haben, hier nicht mehr berücksichtigt werden. Das sind z. B. das verwendete Unterrichtsmaterial, die Absprachen im Fachteam, die Gruppengröße, die fachliche Kompetenz des Lehrers oder die Lernatmosphäre in der Gruppe. Ohnehin konnten solche Einflußfaktoren in einer eher deskriptiven Untersuchung wie der vorliegenden zwar, z. T. beschrieben, nicht aber systematisch kontrolliert werden. Die folgenden Ergebnisse beanspruchen also nicht den Status einer repräsentativen Erhebung.

(1) Lexikalische Ebene

Texte: Die im Fundamentum vorgegebenen Texte, die in der Regel den Kern einer Unterrichtseinheit ausmachen, wurden an den vier Schulen auf allen FEGA-Niveaus relativ vollständig behandelt. Wenn überhaupt, finden sich Reduktionen des fundamentalen Textangebots in A-Kursen, was darauf schließen läßt, daß die Bewältigung der für alle Niveaus gleichen Texte gerade in A-Kursen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden war. – Zusatztexte zum Thema der Unterrichtseinheit wurden vor allem dann behandelt, wenn sie im Material vorgegeben waren, was jedoch nur an einer Schule in nennenswertem Umfang der Fall war. Aber auch vorgegebene Zusatztexte wurden keineswegs durchgängig in FE-Kursen behandelt. Offenbar wurden sie von den Lehrern in FE nicht als verpflichtendes Angebot aufgefaßt. Andererseits wurden an drei Schulen Zusatztexte auch in G- und A-Kursen gelesen. – Allen vier Schulen gemeinsam ist das Fehlen jeglicher themenunabhängiger Textangebote im Material bzw. in der Teamplanung. Trotzdem wurden an allen Schulen solche Angebote gemacht, allerdings ausschließlich in FE-Kursen. An drei Schulen beschränkte sich das Angebot auf je ein englisches Lied in je einem Kurs, blieb also quantitativ gering. Nur an einer Schule wurden, vor allem in E, längere themenunabhängige Zusatztexte gelesen.

Übungen: Themenbezogene lexikalische Übungen bilden in der Regel die größte Gruppe an fremdsprachlichen Aktivitäten. Eine gleichmäßige Zunahme der Anzahl solcher Übungen von A nach F zeigt sich nur an einer Schule. An einer anderen Schule finden sich mehr Übungen in GA als in FE. An der dritten Schule ist die Übungszahl in FE deutlich höher als in GA, während an der vierten Schule nur E mit einer niedrigen Übungszahl herausfällt. Allein von der quantitativen Verteilung lexikalischer Übungen her läßt sich also keine schulübergreifende Differenzierungsstrategie erkennen. – Auch bei den themenunabhängigen lexikalischen Übungen zeigt sich keine einheitliche Tendenz. Solche „freien“ Übungen (z. B. Vokabelwettspiele oder Kreuzworträtsel) finden sich in allen vier Schulen überraschend selten, und zwar auf allen vier Niveaus. Insgesamt haben sich alle Lehrer relativ eng an das vorgegebene Material gehalten und nur wenig Zeit mit auflockernden Aktivitäten außerhalb des Pflichtprogramms verbracht.

(2) *Syntaktische Ebene:* Nur an einer der vier Schulen waren nennenswerte Zusatzangebote im Bereich der Grammatik im Material vorgegeben. Mit Ausnahme dieser Schule wurde die Behandlung von Grammatik auf den Bereich des Fundamentum beschränkt. Im Gegensatz dazu steht jedoch die in Übungszahlen ausgedrückte Intensität, mit der das grammatische Fundamentum auf den vier FEGA-Niveaus behandelt wurde. An drei Schulen wurde vor allem im F-Niveau die fundamentale Grammatik deutlich intensiver erarbeitet als auf den anderen Niveaus. Dagegen waren die Unterschiede zwischen E, G und A geringer. Da an drei Schulen die Grammatik in der Normarbeit relativ viel Gewicht besaß, kommt diesem Ergebnis erhöhte Bedeutung zu.

(3) *Orthographische und phonologische Ebenen:* In bezug auf die Förderung der Rechtschreibung läßt sich keine durchgängige Differenzierungsstrategie erkennen. Gesonderte Übungen zur Rechtschreibung bleiben insgesamt selten. Auch die in der Literatur oft vertretene Differenzierungsstrategie, die im Fundamentum Verständlichkeit, im Additum aber auch Korrektheit von sprachlichen Äuße-

rungen verlangt, wurde so von den Lehrern nicht verfolgt. – Bei den Leseübungen ergibt sich schulübergreifend ein deutlicher Vorsprung für F und ein leichter Vorsprung für E gegenüber G. Lehrer in F-Kursen haben also mehr Zeit für Leseübungen, besonders für Lesen und Spielen von Dialogen mit verteilten Rollen, verwendet als die Lehrer der anderen Kursniveaus.

(4) *Sprachverwendungssituation:* An drei Schulen zeigt sich als gemeinsame Tendenz eine Zunahme schriftlicher Verwendungssituationen mit steigendem Kursniveau. Je höher also das Kursniveau, desto mehr wurde schriftlich gearbeitet. Je niedriger das Kursniveau, desto mehr wurden mündliche Arbeitsformen bevorzugt. An der vierten Schule überwiegen dagegen mündliche Übungen in F stark und in E leicht, während in GA das Verhältnis ausgewogen ist.

(5) *Rolle in der Kommunikationssituation:* In allen Schulen ist die Kategorie gebundener produktiver Übungen auf allen Niveaus am stärksten besetzt; im Vergleich dazu sind Übungen mit Transfercharakter durchgängig schwächer vertreten. Während sich bei der Kategorie gebundener Produktion keine schulübergreifenden Niveauprofile erkennen lassen, zeigt sich bei den Übungen mit Transfercharakter eine relativ klare niveauspezifische Differenzierung. An allen vier Schulen sind Transferübungen in F deutlich häufiger als auf allen anderen Niveaus; das gilt in besonderem Maß für freien Transfer. Insgesamt wurde der relativ freie Gebrauch der Fremdsprache in wenig vorstrukturierten Anwendungssituationen mit steigendem Kursniveau zunehmend häufiger geübt. Diese Aussage gilt primär für Übungen der lexikalischen Ebene, da syntaktische, orthographische und phonologische Übungen in der Regel in die Kategorie der gebundenen Produktion fallen. Offenbar wurden gerade Transferübungen von den Lehrern als eine geeignete Form des Additum angesehen.

(6) *Grad der Habitualisierung:* Welche Rückschlüsse auf die Förderung der sprachlichen Kompetenz von Schülern der verschiedenen Niveaus lassen diese Ergebnisse zu? Wenn man davon ausgeht, daß die Flüssigkeit des Sprachgebrauchs vorwiegend durch produktiven und relativ freien Gebrauch der Fremdsprache gefördert wird, ist zu vermuten, daß zumindest an drei Schulen die Schüler in F am meisten profitiert haben. Denn an drei Schulen weist F durchgängig sowohl die höchste Zahl an produktiven Anwendungssituationen für die Fremdsprache als auch den höchsten Anteil an Transferübungen auf. Ein Vorsprung von E gegenüber GA ergibt sich dagegen nur an zwei Schulen. – Die Differenziertheit des sprachlichen Ausdrucks wird primär durch die Einführung und Anwendung weiterführender Lexis verfeinert. Zusätzliche Redemittel zum Fundamentum wurden aber nur an einer Schule in FE eingeführt. Alle anderen Schulen haben sich auf allen Niveaus auf den Wortschatz des Fundamentum beschränkt. – Die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung wird durch die Rezeption von Texten gefördert und hängt ab von der Informationsdichte und sprachlichen Differenziertheit solcher Texte. Eine zusätzliche Förderung der Schüler in FE-Kursen ist jedoch in dieser Hinsicht nur an zwei Schulen erfolgt, so daß sich eine schulübergreifende Differenzierungsstrategie im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten nicht erkennen läßt. – Grammatische Zusatzstoffe wurden in nennenswertem Umfang nur an einer Schule angeboten. Da aber an drei Schulen das grammatische Fundamentum vor allem in F und in geringerem Umfang in E intensiver bearbeitet wurde als in G und besonders in A, ist zu vermuten, daß deutliche Unterschiede in der Beherrschung der fundamentalen Grammatik die Folge waren.

4. Methodische Differenzierung im FEGA-Modell: Ergebnisse von Interviews mit elf Englischlehrern

4.1. Anlage und Durchführung der Interviews

In der schriftlichen Erhebung wurden vor allem inhaltliche und zeitliche Differenzierungsstrategien erfaßt. Dabei mußte die methodische Komponente bis auf einige wenige grobe Aspekte weitgehend unberücksichtigt bleiben, weil in einem mit Auswahlantworten arbeitenden Fragebogen bei weitem nicht alle möglichen methodischen Varianten vorgegeben werden konnten. Ein denkbare Verfahren zur Beantwortung der Frage, ob und wie Lehrer die Behandlung des Fundamentum auf den FEGA-Niveaus methodisch variieren, wäre gewesen, ausgewählte Lehrer denselben Stoff nacheinander auf allen vier Kurs-

niveaus unterrichten zu lassen. Dieses Verfahren wäre aber im Rahmen des normalen Unterrichtsbetriebs an Gesamtschulen nicht möglich gewesen, sondern hätte es im Sinne einer Experimentalsituation erforderlich gemacht, die betreffenden Lehrer und Schülergruppen aus dem Normalbetrieb der Schule herauszunehmen. Das hier gewählte Interviewverfahren versucht, den Grundgedanken dieses Verfahrens (ein Lehrer unterrichtet denselben Stoff auf allen vier Niveaus) beizubehalten, ohne jedoch die Nachteile eines weitgehenden organisatorischen Eingriffs in die Schule in Kauf zu nehmen. Das bedeutet, daß auf die Erfassung realen Unterrichts zugunsten von geplantem Unterricht verzichtet wurde. Lehrer wurden in der Form eines offenen Interviews befragt, wie sie bestimmte, für alle Kurse gleichermaßen vorgegebene Lerninhalte methodisch differenziert auf den vier FEQA-Niveaus unterrichten würden.

Ein Vorteil dieser hypothetischen Situation liegt in der Tatsache, daß bestimmte Störfaktoren, die in der Realsituation den Ablauf des Unterrichts und damit auch das methodische Konzept des Lehrers beeinflussen, wegfallen. Ein Nachteil liegt darin, daß nicht überprüft werden kann, wie weit die Lehrer im Interview lediglich Idealvorstellungen von Unterricht und Differenzierung äußern, die so von ihnen überhaupt nicht realisiert werden. Andererseits ermöglicht es das Interviewverfahren, die Kompetenz von Lehrern für unterrichtliche Differenzierung ziemlich genau zu erfassen. So gesehen, ergänzen die schriftliche Erhebung und die Interviews einander. Während über die schriftliche Befragung das tatsächliche Ausmaß an inhaltlicher Differenzierung im Rahmen einer bestimmten Unterrichtseinheit erfaßt wurde, wobei die Ergebnisse durch die jeweils besonderen Umstände (z. B. Vertretungsstunden, fehlendes Material, Konflikte zwischen Lehrern und Schülern) beeinflußt sind, werden in den Interviews eher die idealtypischen Differenzierungskonzepte der Lehrer erfaßt. Diese Idealvorstellungen werden sicher nicht immer so realisiert, sie stellen aber doch den Fundus an Ideen dar, aus dem die Lehrer in der täglichen Praxis schöpfen. Auch ist zu vermuten, daß in diese Konzepte die konkreten Erfahrungen der Lehrer jeweils eingearbeitet wurden, so daß es sich keineswegs um realitätsferne Idealvorstellungen handelt, sondern eher um implizite Konzepte, die jeweils entsprechend den situativen Bedingungen variiert werden.

Für die Interviews wurden aus den an der schriftlichen Erhebung beteiligten Lehrern diejenigen ausgesucht, die ihre 2. Ausbildungsphase abgeschlossen hatten und die Unterrichtserfahrungen mit möglichst drei FEQA-Niveaus besaßen. – Grundlage der Interviews war ein Lernabschnitt aus dem Lehrwerk *English for a Start*, Band 3, der für den Fremdsprachenunterricht typische Grundelemente wie einen kurzen Lesetext, eine Dialogsituation, Substitutionsübungen sowie die schwerpunktmäßige Behandlung einer grammatischen Erscheinung enthielt. Wegen der angestrebten Konzentration auf methodische Differenzierung wurde ausdrücklich betont, daß es sich um einen zum Fundamentum gehörigen Abschnitt handle, den alle Niveaus gleichermaßen zu behandeln hätten. Auf diese Weise sollten quantitative inhaltliche Differenzierungen von vornherein ausgeschlossen werden. Dieser Lernabschnitt wurde den Lehrern mehrere Wochen vorher zugeschickt, allerdings mit dem Hinweis, daß eine detaillierte Planung erst in der Interviewsituation selbst erfolgen sollte. Die von den interviewten Lehrern dann entwickelten Stundenentwürfe wurden vom Interviewer stichwortartig notiert, so daß bei Bedarf im Gespräch darauf Bezug genommen werden konnte. Zusätzlich wurden alle Interviews auf Tonband aufgezeichnet.

4.2. Auswertungsverfahren

Obwohl als Ziel der Interviews ausdrücklich die Planung von methodischen Stundenentwürfen für alle vier FEGA-Niveaus angegeben worden war, hat keiner der elf Lehrer für jedes Niveau eine eigene Planung entwickelt. Selbst für drei Niveaus haben nur zwei Lehrer ausführlich geplant. Die übrigen neun Lehrer haben getrennte Planungen nur für die beiden Grobniveaus FE und GA vorgelegt. Aus diesem Grund sind auch die Interviewergebnisse nur nach zwei Niveaus differenziert.

Die Analyse der in den Interviews gewonnenen Unterrichtsplanungen erfolgte nach elf Kategorien, die aus der Literatur zur methodischen Differenzierung und zur inneren Differenzierung – besonders in Auseinandersetzung mit dem von KLAFFKI/StÖCKER (1976) vorgelegten Dimensionen- und Kriterienraster – entwickelt wurden. Dieser Katalog von Kategorien stellt den Versuch dar, ein relativ praxisnahes Instrument zur Beschreibung und Kategorisierung methodischer Differenzierung speziell im Englischunterricht zu entwickeln und erhebt keinen Anspruch auf theoretische Vollständigkeit oder systematische Perfektion: (1) Komplexitätsgrad bzw. Grad der Strukturierung von Lernangeboten, (2) Hinweisreize zur Erhöhung der Lernmotivation, (3) Anschaulichkeit der Lernmaterialien, (4) Handlungsbezogenheit des Unterrichts, (5) Art und Ausmaß von Transfermöglichkeiten, (6) Gewichtung der vier Grundfertigkeiten, (7) Bewußtmachung von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten, (8) Schüler- oder Lehrerzentriertheit von Sozialformen, (9) Ausmaß gewährter Lernhilfen bzw. erwarteter Selbständigkeit, (10) Art und Häufigkeit von Verstärkungen/Rückmeldungen, (11) Häufigkeit von Wiederholungen.

In der Auswertung wurden alle Planungen hinsichtlich der einzelnen Kategorien auf eventuelle Differenzierungen zwischen den vier FEGA-Niveaus hin durchgesehen. Auf diese Weise sind Ergebnisse entstanden, die Auskunft geben über die Häufigkeit und inhaltliche Ausprägung, mit der die verschiedenen Kategorien von den elf Lehrern insgesamt verwendet wurden. Dabei bleiben die individuellen Differenzierungsstrategien der einzelnen Lehrer notgedrungen unberücksichtigt.

4.3. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse zur methodischen Differenzierung

Wenn man die elf Kategorien danach ordnet, wie oft sie von den interviewten Lehrern als Differenzierungskategorie zwischen dem jeweiligen methodischen Vorgehen in FE und GA verwendet wurden, ergeben sich die folgenden drei Gruppen:

1. Gruppe:

Ausmaß gewährter Lernhilfen bzw. erwarteter Selbständigkeit	47 Fälle
Häufigkeit von Wiederholungen	31 Fälle
Art und Ausmaß von Transfermöglichkeiten	25 Fälle
2. Gruppe:

Schüler- oder Lehrerzentriertheit von Sozialformen	11 Fälle
Komplexitätsgrad bzw. Grad der Strukturierung von Lernangeboten	9 Fälle
Art und Häufigkeit von Rückmeldungen/Verstärkungen	8 Fälle
Hinweisreize zur Erhöhung der Lernmotivation	7 Fälle
Handlungsbezogenheit des Unterrichts	5 Fälle
3. Gruppe:

Gewichtung der vier Grundfertigkeiten	4 Fälle
Anschaulichkeit der Lernmaterialien	1 Fall
Bewußtmachung von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten	0 Fälle

Die rein quantitative Übersicht macht deutlich, daß sich die von den befragten Lehrern angewandten methodischen Differenzierungsstrategien auf wenige Kategorien konzentrieren. Allerdings geht aus der Übersicht nicht hervor, in welcher Richtung die einzelnen Kategorien eingesetzt wurden und welche Zusammenhänge zwischen den Kategorien in den jeweiligen Planungen bestehen. Um einen Eindruck von dem Zusammenwirken der einzelnen Differenzierungskategorien zu vermitteln und um die Unterschiede zwischen den beiden Grobniveaus FE und GA schärfer herauszuarbeiten, wird aus den zusammengefaßten Ergebnissen der Interviews je ein idealtypischer Unterrichtsverlauf für FE und GA entwickelt. Bei diesen Niveauprofilen handelt es sich also um Artefakte, die aus den übergreifenden Trends der elf Interviews konstruiert wurden. Die Unterrichtsverläufe beziehen sich auf den in den Interviews vorgegebenen Lernabschnitt mit dem Thema *On Holiday in the West Country*.

Idealtypischer Unterrichtsverlauf in FE-Kursen: Als Einstieg in das Thema *Come to the West Country* erzählen die Schüler zunächst spontan und möglichst frei über eigene Reiseerfahrungen und -wünsche. Eventuell beginnt der Lehrer auch mit einem kurzen landeskundlichen Dia- Vortrag. Erst nach dieser Einführung wird der Lehrbuchtext zum Thema Urlaub im West Country als ganzer vom Tonband vorgespielt oder von Schülern vorgelesen, und zwar höchstens zwei- oder dreimal. Vom Lehrer werden nur wenige Vokabeln vor dem Lesen bzw. Hören eingeführt, dann allerdings konsequent einsprachig. Grundsätzlich wird von den Schülern erwartet, daß sie die ihnen unbekannten Vokabeln selbst erfragen oder einem Information Sheet entnehmen. Insgesamt verläuft die Phase der Texterarbeitung relativ zügig. Anschließend stellt der Lehrer offene formulierte Verständnisfragen zum Text oder läßt die Schüler den Inhalt insgesamt wiedergeben. Möglicherweise stellen sich die Schüler auch untereinander (in Partnerarbeit) Fragen zum Inhalt des Textes. In einem abschließenden Unterrichtsgespräch werden vom Lehrer die im Material enthaltenen neuen Strukturen eingeführt, die für ein Gespräch über Ferienaktivitäten und -pläne nötig sind. Nachdem die Strukturen kurz an den vorgegebenen Substitution Tables geübt wurden, erhalten die Schüler die Aufgabe, in Partnerarbeit aus den Strukturen einen neuen Dialog zu entwickeln, ihn auswendig zu lernen oder auf Tonband aufzunehmen und dann der Klasse vorzuspielen. Dabei werden sie ermutigt, sich auch ganz neue Situationen auszudenken und andere Strukturen zu verwenden. Auf die in den Substitution Tables enthaltene grammatische Gesetzmäßigkeit wird nicht ausdrücklich eingegangen. Zum Abschluß der Kurzeinheit erhalten die Schüler eine Kiste mit authentischen Prospekten aus England, die sie in Gruppen auswerten und aus denen sie kurze Werbetexte herstellen, mit denen sie sich dann gegenseitig informieren. Eventuell halten sie auch vor der Klasse einen Werbevortrag mit Hilfe vorher angefertigter Stichworte. Diese Übung kann als Wettbewerb zwischen den Gruppen gestaltet werden.

Idealtypischer Unterrichtsverlauf in GA-Kursen: Die Arbeit an der Einheit beginnt unmittelbar mit dem Lehrbuchtext, eventuell nach einer kurzen geographischen Orientierung über die Lage des West Country. Allerdings werden vor der ersten Textbegegnung vom Lehrer zahlreiche neue Vokabeln eingeführt und geübt. Dabei nennt er zumeist auch die deutsche Bedeutung. Nach einer situativen Einführung werden die Vokabeln im Chor oder einzeln nachgesprochen, in kurzen Sätzen angewendet und dann von der Tafel abgeschrieben. Erst nach dieser gründlichen Vorbereitung wird der Text gehört bzw. gelesen, und zwar abschnittsweise. Zuerst wird der Text langsam und deutlich vom Lehrer vorgelesen, erst danach wird das Tonband eingesetzt. Anschließend lesen einzelne Schüler den Text abschnittsweise vor, und zwar mehrmals und wenn möglich mit verteilten Rollen. Das Verständnis des Inhalts wird entweder durch einen Lückentext oder durch gezielte mündliche Fragen des Lehrers überprüft. Wenn danach noch schriftliche Fragen gestellt werden, werden sie zunächst gemeinsam in der Klasse durchgesprochen. Die in den Substitutionsübungen enthaltenen Strukturen werden in mehreren Abschnitten, eventuell verteilt über mehrere Stunden, vom Lehrer eingeführt und dann in mehreren Durchgängen und verschiedenen Verwendungsformen geübt. Erst nachdem gesichert ist, daß die Mehrzahl der Schüler die neuen Strukturen in vorgegebenen Situationen reproduzieren kann, werden auch neue Anwendungssituationen gewählt. So kann unter Anleitung des Lehrers ein veränderter Dialog gemeinsam in der Klasse entwickelt werden, der dann von der Tafel abgeschrieben wird. Oder die Schüler erhalten vermischte Aussagen zu bekannten Städten, die sie zu einem

sinnvollen Text ordnen, den sie danach vor der Klasse vorlesen. Dabei werden die Arbeitsergebnisse vom Lehrer sorgfältig kontrolliert.

Diese beiden idealtypischen Stundenverläufe zeigen deutlich, daß in GA die Erarbeitungs- und Übungsphasen sehr großen Raum einnehmen. Hier investieren die Lehrer besonders viel Zeit und methodische Phantasie. Besonders auffällig sind die zahlreichen Wiederholungen in leicht veränderter Form aber auch die Fülle an Lernhilfen in diesen beiden Phasen. Dagegen werden die Erarbeitungs- und Übungsphasen in FE vergleichsweise schnell durchschritten, wodurch erheblich mehr Zeit für die Transferphase bleibt. Anders als in GA, wo die Transferphase nur angedeutet ist, konzentriert sich der Ideenreichtum der Lehrer für FE auf diese Phase, also vor allem auf den Bereich der freien und handlungsorientierten Produktion von Texten und ihrer Darbietung.

Es zeigt sich auch, daß enge Zusammenhänge zwischen den in der quantitativen Analyse getrennt dargestellten Kategorien methodischer Differenzierung bestehen. Denn daß die Schüler in GA erheblich mehr Lernhilfen erhalten und daß der Lernstoff wesentlich häufiger wiederholt wird, bedeutet in den Planungen der elf Lehrer in der Regel zugleich, daß die Schüler in GA weniger selbständig und handlungsorientiert lernen, daß lehrerzentrierter Unterricht überwiegt und daß sie wenig Gelegenheit zum Transfer, also zur freien Anwendung des Gelernten erhalten. Denn gerade das Lernen in den Erarbeitungs- und Übungsphasen wird ja in der Regel stark vom Lehrer gesteuert und ist zumeist auch eng auf das Lehrmaterial bezogen. Dagegen bietet die Transferphase eher Gelegenheit zu selbständigem Arbeiten auch in Gruppen und zum Einbringen außerschulischer Erfahrungen oder persönlicher Interessen.

Gerade in bezug auf die unterschiedliche Bedeutung der Transferphase in FE und GA decken sich die Ergebnisse der Interviews mit denen der schriftlichen Erhebung. Offenbar wird inhaltlich-methodische Differenzierung von der Mehrzahl der befragten Lehrer so verstanden und praktiziert, daß im Fundamentum lediglich der vorgegebene Lernstoff erarbeitet und in eng vorstrukturierten Übungssituationen gefestigt wird, während der Transfer der so angeeigneten Fertigkeiten und Kenntnisse in neue und weniger eng begrenzte Anwendungssituationen primär dem Additum zugeordnet wird.

5. Schlußfolgerungen

Zunächst ist festzuhalten, daß entgegen der theoretischen Konzeption des FEGA-Modells an den vier erfaßten Schulen inhaltliche Addita in der Form quantitativer Erweiterungen des Fundamentum nur in geringem Umfang angeboten wurden. Eine zusätzliche Förderung der FE-Kurse durch weiterführende Lernangebote fand also kaum statt. Auch die FE-Kurse haben sich weitgehend auf den Stoff des Fundamentum beschränkt. Die eigentliche Differenzierung zumindest an drei Schulen war vielmehr qualitativer Natur und erfolgte gleichsam innerhalb des Fundamentum. Denn das Fundamentum wurde besonders in F-Kursen und in geringem Maß auch in E-Kursen eher im Sinne eines Transfers in neue, weniger eng vorstrukturierte Anwendungssituationen behandelt als in G- und A-Kursen. Wenn man von den faktisch realisierten Differenzierungsstrategien ausgeht, waren die Ziele des Fundamentum in GA-Kursen dann erreicht, wenn die Schüler die fundamentalen Texte rezipiert hatten und in der Lage waren, die neuen Vokabeln und

Strukturen in eng umrissenen Übungssituationen vom Typ der gebundenen Produktion zu reproduzieren. Als Additum erscheinen dann nicht mehr inhaltliche Zusatzstoffe zum Fundamentum, sondern vielmehr wird der Transfer, die freie Anwendung des fundamentalen Lernstoffes, als Additum definiert.

Dieses Ergebnis der schriftlichen Erhebung wurde durch die Interviews zur methodischen Differenzierung bestätigt und sogar noch schärfer akzentuiert. Das längere Verweilen der GA-Kurse in den Aneignungs- und Übungsphasen ist bedingt durch das erheblich größere Ausmaß an Lernhilfen und Wiederholungen, durch kurzschrittigeres Vorgehen und häufigere Rückmeldungen bei der Erarbeitung der fundamentalen Texte und Übungen. Dagegen wird die Erarbeitung und Festigung des fundamentalen Lernstoffs in FE relativ rasch absolviert, so daß noch Zeit bleibt für vielfältige Formen des Transfers. Diese unterschiedliche Gewichtung der Lernphasen in FE und GA bedeutet, wie die Interviews gezeigt haben, zugleich, daß Formen des handlungs- und anwendungsbezogenen Lernens, stärker schülerzentrierte Arbeitsformen und die Einbeziehung eigener Interessen in den Unterricht vorwiegend den Schülern in FE vorbehalten bleiben, während der Unterricht in GA eher den Charakter eines stark lehrerzentrierten, auf den Pflichtstoff konzentrierten Paukens für die Normarbeit erhält, das noch dazu unter Zeitdruck erfolgt und in dem wenig Raum bleibt für auflockernde, spielerische Aktivitäten oder handlungsbetonte Formen der Gruppenarbeit.

Was immer die Ursachen für eine solche Differenzierungsstrategie sein mögen – ein zu knapper Zeitrahmen für alle Kurse, ein zu hoher Schwierigkeitsgrad des Fundamentum, eine zu starke Fixierung auf die Normarbeit, das Bemühen um die Erhaltung der Durchlässigkeit oder die implizite Differenzierungskonzeption, daß die Fähigkeit zum Transfer tatsächlich nur von leistungsstarken Schülern erworben werden muß bzw. kann – eine solche Differenzierungsstrategie dürfte schwerwiegende Auswirkungen gerade auf den Lernprozeß der Schüler in GA haben. Denn nicht nur im Fremdsprachenunterricht hängt ja die Lernmotivation der Schüler nicht zuletzt davon ab, ob sie den „Gebrauchswert“ des Gelernten erfahren, was bei relativ freier und vergleichsweise authentischer Verwendung des Lernstoffs im Transfer jedenfalls stärker der Fall sein wird als in den Aneignungs- und Übungsphasen, in denen Teilkenntnisse und -fertigkeiten noch weitgehend rezeptiv und reproduktiv angeeignet werden. Auch wird eine Integration des neuen Lernstoffs mit bereits vorhandenem Wissen und damit eine langfristige Verfügbarkeit des Gelernten vorwiegend über Transfer bewirkt. Damit kein Mißverständnis entsteht: Kritisiert wird hier keineswegs die von Lehrern in G- und A-Kursen praktizierte Strategie einer kleinschrittigen, überaus gründlichen und durch zahlreiche Wiederholungen abgesicherten Erarbeitung und Einübung des Fundamentum, denn nur ein solches methodisches Vorgehen kann gerade bei lernlangsameren Schülern Überforderungen vermeiden und damit auch erste Erfolgserlebnisse bewirken. Kritisiert wird lediglich, daß der Lernprozeß der Schüler in G- und A-Kursen gleichsam vorzeitig abgebrochen wird, bevor sie zu einer freieren und selbständigeren Anwendung des Gelernten gelangen. Die Auswirkungen einer solchen qualitativen Differenzierungsstrategie erscheinen um so problematischer, wenn man sie in Beziehung setzt zu der ohnehin überaus schwierigen psycho-sozialen Situation leistungsschwacher Schüler. Im Grunde müßte, zumindest im Interesse dieser Schüler, methodische Differenzierung genau umgekehrt erfolgen. Gerade Schüler in GA brauchten ja einen abwechslungsreichen, druckfreien und handlungsbetonten Unterricht, wie ihn an den

erfaßten Schulen vor allem Schüler in FE erhalten haben. Vor allem aber brauchten gerade sie genügend Lernzeit, um zu einer vollständigen Beherrschung des – wenn auch begrenzten – Fundamentum zu gelangen, was die Fähigkeit zum Transfer unbedingt mit einschließen muß.

Die Anlage der empirischen Untersuchung, über die hier berichtet wurde, gibt nicht die Möglichkeit, Aussagen zu machen über eventuelle Ursachen für das Entstehen einer solchen qualitativen Differenzierungsstrategie. Wir sind daher auf Vermutungen angewiesen. Ohne Zweifel hat der Zielkonflikt zwischen der Forderung nach optimaler individueller Förderung auch der Schüler in FE und der Forderung nach Bewahrung der Durchlässigkeit des Systems durch Bindung aller Kurse an ein Fundamentum dazu beigetragen, daß quantitative inhaltliche Zusatzangebote kaum gemacht wurden. Offenbar wurde dem Prinzip der Durchlässigkeit an allen Schulen Priorität gegeben, denn der Umfang der offiziell von den Fachteams festgelegten inhaltlichen Addita war durchgängig gering. Die an drei Schulen festgestellte qualitative Differenzierungsstrategie bei der Behandlung des Fundamentum erfolgte dagegen gleichsam heimlich, denn sie wurde so nicht in den Teamplanungen festgelegt und erfolgte auch gerade in dem Unterrichtsbereich, der von den kooperativen Planungsabsprachen der Teams am wenigsten erfaßt wird. Sie stellt offenbar den Versuch der Lehrer in FE dar, eine über das Fundamentum hinausgehende Förderung der leistungsstärkeren Schüler zu bewirken, ohne die Durchlässigkeit des Systems durch inhaltliche Zusatzangebote zu gefährden. Andererseits kann der Verzicht auf Transferübungen in GA aus dem Bemühen der Lehrer erklärt werden, die Schüler so gut wie möglich auf die Anforderungen der Normarbeit vorzubereiten, in denen Transferaufgaben in der Regel nicht enthalten sind. „Fundamentum ist, was in der Normarbeit vorkommt“, so hat ein Lehrer treffend formuliert.

Es ist aber auch nicht auszuschließen, daß es sich hier um eine von Lehrern ganz bewußt praktizierte Differenzierungsstrategie handelt, die eben auf einer Alltagstheorie über die unterschiedlichen Lernfähigkeiten von Schülern beruht und die Leistungsschwäche nicht nur als Bedarf an höherer Lernzeit oder zusätzlicher Lerngelegenheit definiert, sondern als mangelnde Transferfähigkeit. In eine ähnliche Richtung weisen auch Differenzierungsvorschläge in der fachdidaktischen Literatur zum leistungsdifferenzierten Englischunterricht (z. B. GUTSCHOW 1968; WAAS 1975), die eine Abstufung der Anforderungen vor allem im Bereich der freien Sprachanwendung vorsehen.

Welche Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Gesamtschule gerade in der Differenzierungspraxis lassen sich aus den hier vorgestellten Ergebnissen ableiten? Es versteht sich von selbst, daß auf der Basis einer begrenzten Untersuchung kein Plädoyer für ein neues Differenzierungsmodell gehalten werden kann. Vielmehr sollen an dieser Stelle einige Prinzipien formuliert werden, die bei der Weiterentwicklung der Differenzierungspraxis an Gesamtschulen berücksichtigt werden sollten.

(1) Das für alle Schüler gemeinsame Fundamentum sollte in Umfang und Schwierigkeitsgrad so angelegt sein, daß auch wirklich alle Schüler die Chance haben, es erfolgreich zu absolvieren. Dabei muß gewährleistet werden, daß alle Schüler auch bis zur Phase des Transfers gelangen. Denn nur so kann sichergestellt werden, daß das Fundamentum – durchaus im Sinne des *Mastery Learning* – zur Grundlage, eben zum Fundament, des weiteren Lernprozesses wird.

- (2) Das Fundamentum sollte nicht in der Form von für alle Schüler einheitlichen Lernmaterialien, sondern in der Form von Lernzielen beschrieben werden, die durch jeweils unterschiedliche Materialien und Arbeitsformen angestrebt werden können. Dabei sollte die Wahl des Lernmaterials und damit auch des Anspruchsniveaus und des methodischen Vorgehens soweit wie möglich den Schülern selbst überlassen bleiben.
- (3) Grundsätzlich sollte der für eine Unterrichtseinheit vorgesehene Zeitraum so weit gesteckt sein, daß genügend Raum bleibt für freie und auflockernde Aktivitäten auch außerhalb des Pflichtprogramms und für stärker handlungsbezogene Formen der Gruppenarbeit.
- (4) Lernerfolgskontrollen sollten primär die Funktion haben, Lerndefizite aufzudecken, um so ihre Beseitigung zu ermöglichen. Sie dürfen nicht gleichzeitig als Zuweisungsinstrument dienen, wie es bei Normarbeiten der Fall ist. Denn gerade weil im FEGA-Modell eine Kurszuweisung vorwiegend auf der Basis der Ergebnisse von Normarbeiten erfolgt, ist eine Definition des Fundamentum im Sinne des zielerreichenden Lernens nicht möglich. Wenn nämlich alle Schüler tatsächlich die Lernziele des Fundamentum erreichen würden, könnten die Normarbeiten diese Zuweisungsfunktion nicht mehr erfüllen.
- (5) Jedes Differenzierungsmodell sollte danach beurteilt werden, inwieweit es die Situation gerade der leistungsschwächsten Schüler verbessert. Es ist fraglich, ob dem komplexen Problem dieser Schülergruppe durch ausgefeiltere Zuweisungskriterien und -instrumente oder durch eine noch stärkere Individualisierung des Unterrichts beizukommen ist. Die Ergebnisse der bisherigen Forschungsarbeiten zur Differenzierungsfrage legen vielmehr den Schluß nahe, daß gerade im Interesse dieser Schülergruppe eine Akzentverlagerung notwendig ist von dem eher zweckrationalen Ansatz der bisherigen Differenzierungsdiskussion, der ausschließlich den fachlichen Lernprozeß des einzelnen Schülers im Blick hatte und der durch Begriffe wie Individualisierung, Effektivierung und Objektivierung gekennzeichnet ist, hin zu einem Verständnis von Unterricht, das stärker die Bedeutung der sozialen Dynamik einer Lerngruppe sowie die Notwendigkeit einer aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Schüler betont. Beispiele für dieses neue Verständnis auch der Differenzierungsfrage sind sowohl das Team-Kleingruppen-Modell als auch das an der 2. Gesamtschule Reinickendorf in Berlin praktizierte Modell flexibler Wahldifferenzierung.

Literatur

- AFFELT, U./RATZKI, A./WENSKY, G.: Das Team-Kleingruppen-Modell an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Gesamtschule 9 (1977), H. 3, S. 19–21.
- Ausführungsvorschriften über die Notengebung, den Wechsel der Klassenstufen und die Abschlüsse an den Gesamtschulen für die Klassenstufen 7 bis 10. In: Dienstblatt des Senats von Berlin, Teil III, Nr. 19–20/1973 vom 1. 4. 1973, S. 95–100.
- BAKER, J. PH./CRIST, J. L.: Lehrererwartungen – ein Literaturbericht. In: ELASHOFF, J. D./SNOW, R. E.: Pygmalion auf dem Prüfstand. Herausgegeben und eingeleitet von F. ACHTENHAGEN. München 1972, S. 66–84.
- BERG, D.: Differenzierung im Englischanfangsunterricht. Stuttgart 1976.
- BERNHARDT, M., et al.: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München 1974.

- BLOOM, B. S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: EDELSTEIN, W./HOPF, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973, S. 251–270.
- BROPHY, J. E./GOOD, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Hrsg. von D. ULICH. München/Berlin/Wien 1976.
- BÜHLOW, G., et al.: Integration und Selektion in der Gesamtschule. Soziale Erfahrungen von Gesamtschülern. Teil II. Weinheim 1977.
- DEHNBOSTEL, K./RICHTER, P.: Schülergruppen und Lehrerteams. Das Beispiel Hannover-Linden. In: päd. extra (1977), H. 10, S. 42–44.
- DUMKE, D.: Die Auswirkungen von Lehrererwartungen auf Intelligenz und Schulleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 24 (1977), H. 2, S. 93–108.
- ERLEMEIER, N.: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 537–552.
- FEND, H., et al.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim 1976.
- GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (Hrsg.): Das Team-Kleingruppen-Modell. Arbeitsmaterialien 2/1979. Hamburg 1979.
- Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen und Zweiter Bericht der Schulaufsicht über Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln 1979.
- GUTSCHOW, H.: Leistungsdifferenzierung im Englischunterricht der Hauptschule. Berlin 1968.
- HALLER, H. D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Die Deutsche Schule 62 (1970), S. 71–89.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4.) Stuttgart 1969, S. 193–228.
- HECKHAUSEN, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 1. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 101–152.
- HERMANN, U. U.: Soziale Integration und Leistungsdifferenzierung. Eine Untersuchung zur Sozialstruktur in der Orientierungsstufe. Weinheim 1975.
- HOPF, D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1974.
- KLAFKI, W./STÖCKER, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 497–523.
- KLEBER, E. W., et al.: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts. Weinheim 1977.
- KLEDZIK, U.-J. (Hrsg.): Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule. Bildungszentren in Berlin. Hannover 1974.
- LOSER, F.: Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung der Unterrichtsmethoden. In: Bildung und Erziehung 23 (1970), S. 351–373.
- NICKEL, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), S. 153–172.
- PASSOW, H. A.: Der Irrgarten der Forschung zur Leistungsdifferenzierung. In: YATES, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim/Basel 1972, S. 175–185.
- PFEIFFER, I. L.: Teaching in ability grouped English classes: a study of verbal interaction and cognitive goals. In: Journal of Experimental Education 36 (1967), S. 33–38.
- ROEDER, P. M.: Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 21: Dimensionen der Schulleistung, Teil I.) Stuttgart 1974.
- SANG, F./VOLLMER, H. J.: Allgemeine Sprachfähigkeit und Fremdsprachenerwerb. Zur Struktur von Leistungsdimensionen und linguistischer Kompetenz des Fremdsprachenlernens. (Diskussionsbeiträge aus dem Institut für Bildungsforschung. Bd. 1.) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978.
- SCHEERER, H.: Wahldifferenzierung an einer Berliner Gesamtschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 519–534.
- SCHORB, A. O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971–1976. Stuttgart 1977.

- SCHWARZER, R.: Schulangst und Schulunlust in Gesamt- und Regelschulen. Vervielf. Ms. Aachen 1979.
- SCHWARZER, R./STEINHAGEN, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München 1975.
- TREIBER, B./PETERMANN, F.: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung aus der Sicht des ATI-Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 525–546.
- ULICH, D./MERTENS, W.: Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik. Weinheim 1973.
- WAAS, L.: Probleme bei der Differenzierung im Englischunterricht der Hauptschule. In: Blätter für Lehrerfortbildung 27 (1975), S. 88–95.
- WEISS, R. H./UTZT, H. J.: Modellschulen im Vergleich. Angst und Schulunlust in Modell- und Regelschulen. 7. Schuljahr 1974/75. (Berichte und Materialien. B-75/58.) Stuttgart: Institut für Bildungsplanung und Studieninformation 1975.
- YATES, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim/Basel 1972.
- ZWEITE GESAMTSCHULE BERLIN-REINICKENDORF: Das Schulmodell 2. Gesamtschule Berlin Reinickendorf – Pädagogische Konzeption und Struktur. In: Gesamtschul-Informationen 10 (1977), S. 82–112.